

PISA 型道徳授業の構想（3）

中 野 啓 明

はじめに

平成 27（2015）年 3 月、小・中学校の学習指導要領が改正された。今回の改正によって、昭和 33（1958）年以降実施されてきた道徳の時間（いわゆる「道徳」（カギ道徳））が、「特別の教科 道徳」として位置づけられることとなった。

平成 27（2015）年 7 月には学習指導要領解説も出され、今後、平成 30（2018）年度からは小学校において、翌平成 31（2019）年度からは中学校において、主たる教材としての教科書を使用した道徳授業が展開されることとなる。

今回の改正に際して、文部科学省においては、改正された学習指導要領とともに、「道徳教育の抜本的改善・充実」⁽¹⁾ という資料をホームページ上で公開している。ここでは、「『考え・議論する』道徳科への転換」というフレーズが明示されている。

ところで、筆者は、平成 23 年度から、新潟県の中越地方において活動している中越道徳教育研究会（現会長：安井靖子会長）とともに、OECD（Organisation for Economic Co-operation and Development: 経済協力開発機構）の打ち出した PISA（Programme for International Student Assessment）リテラシーとキー・コンピテンシー（key competencies）との関連を意識した「PISA 型」の道徳授業モデルを開発するための共同研究を実施してきた。この研究成果の一端は、『敬和学園大学研究紀要』第 22 号の拙論「PISA 型道徳授業の構想」⁽²⁾、及び『敬和学園大学研究紀要』第 24 号の拙論「PISA 型道徳授業の構想（2）」⁽³⁾ において述べてきた。

本稿では、改正された学習指導要領の諸特徴を考察するとともに、「PISA 型」の道徳授業モデルの一つである「二つの意見」を用いた道徳授業が「考え・議論する」ことを促していることを示す。

1 改正学習指導要領における道徳教育の構造

「はじめに」でも述べたように、平成 27（2015）年 3 月に改正された学習指導要領では、道徳の時間が「特別の教科 道徳」として位置づけられるという、道徳の教科化という点のみに目が向けられがちではある。

だが、小・中学校における道徳教育の構造としては、変更された部分と

変更されていない部分があることを忘れてはならない。すなわち、道德教育の構造として変更されたのは「特別の教科 道德」に関する部分であるが、変更されていないのは学校の教育活動全体を通じて行う道德教育（いわゆる全面主義道德）の部分である。学校の教育学活動全体を通じて行っていくという、領域としての道德教育は変更されていないのである。

こうした道德教育を、改正された中学校学習指導では、第1章総則において次のように示している。

「学校における道德教育は、特別の教科である道德（以下「道德科」という。）を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德科はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。」

改正前の平成20年版の中学校学習指導要領では、この部分は次のように示されていた。

「学校における道德教育は、道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行うものであり、道德の時間はもとより、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動のそれぞれの特質に応じて、生徒の発達の段階を考慮して、適切な指導を行わなければならない。」

この平成20年版の学習指導要領と平成27年改正版とを比較するならば、平成20年版の学習指導で記されていた「道德の時間」の部分が、平成27年版では「特別の教科である道德（以下「道德科」という。）」に変更されたことがわかる。

全面主義道德という道德教育の構造は堅持しつつ、道德の時間を「特別の教科 道德」としたのである。

今回の改正では、道德教育と「特別の教科 道德」との区別と関係もより一層明確となった。それは、学習指導要領の記述の順序からも見て取ることができる。すなわち、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育に関わることは第1章において一括して示されているのに対し、「特別の教科 道德」に関わることは第3章において一括して示されている。

具体的には、改正された中学校学習指導要領の第1章総則では、「第4指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において「3 道德教育を

進めるに当たっては、次の事項に配慮するものとする。」として、道德教育の全体計画等に関わる点を4点に渡って示している。平成20年版の学習指導要領では、各学校における道德教育の全体計画に関する記述は第3章において記されていたため、道德教育と「特別の教科 道德」との違いがより明確化されたといつてよいであろう。

換言すれば、特別の教科である道德科は学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の「要」に位置づく関係にはあるけれども、全面主義道德によって道德科は代替できない関係にあるといつてもよい。

このことは、評価の問題を考えるならば、顕著であろう。

すなわち、単に「掃除をがんばっていた」「やさしい子です」などと記述した評価は、道德教育に関わる事項を記述したものであり、道德科の評価たり得ない。道德科の評価は、あくまでも道德科の授業の中での子ども記述や発言等に基づいていく必要がある。だからこそ、普段からのノートやワークシートへの記述を累積して評価するという「ポートフォリオ評価」や、特定のパフォーマンス課題を出すことによって評価を行うといった「パフォーマンス評価」などが道德科の評価方法として求められているのである。

今後（平成27年12月以降）、文部科学省の「道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」から報告や指導資料が公開されることによって、道德科の評価に関する議論は活発化していくであろう。道德科の評価については、別の機会で改めて考察することとしたい。

2 内面的な資質・能力としての道德性

中央教育審議会が平成26（2014）年10月に出した「道德に係る教育課程の改善等について（答申）」^{（4）}（以下、中教審答申と略記する）の「2 道德に係る教育課程の改善方策 （2）目標を明確で理解しやすいものに改善する」では、次のような記述がある。

「学校における道德教育のうち、道德の時間に代えて設置する『特別の教科 道德』（仮称）においては、道德的諸価値を正面から取り上げて扱い、また、道德的実践の中心的な学習活動の場として位置付けられる特別活動をはじめ、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育においては、各教科等の特質に応じ、その関連の中で道德的諸価値について扱うというアプローチの違いはあるものの、いずれも最終的には、児童生徒の主体的な道德的実践につながることを目指して、道德

に係る内面的な資質・能力である道德性を育成するという意味において共通するものである。このことを踏まえて、学習指導要領に道德教育の目標と『特別の教科 道德』（仮称）の目標を分かりやすく定めることが適当と考える。（傍線は引用者）

引用文中にもあるように、中教審答申においては、道德教育の目標も「特別の教科 道德」の目標も、道德性の育成を目標とすることが明示されている。そのうえで、道德性を「内面的な資質・能力」として捉えている。これは、平成 29 年に予定されている学習指導要領の改訂に際して「資質・能力」の中心として重視していこうという動向を、道德科が先行して位置づけているということもできる。⁽⁵⁾

中教審答申を受け、中学校学習指導要領第一章総則に示されている道德教育の目標は、次のとおりである。

「道德教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道德性を養うことを目標とする。」

中学校学習指導要領における「人間としての生き方」という文言が小学校学習指導要領では「自己の生き方」となっていること以外は、同一である。

また、中学校学習指導要領第三章「特別の教科 道德」において示されている道德科の目標は、次のとおりである。

「第 1 章総則の第 1 の 2 に示す道德教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道德性を養うため、道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

第三章においても、中学校学習指導要領における「人間としての生き方」という文言が、小学校学習指導要領では「自己の生き方」となっていること以外は、同一である。

改正された学習指導要領では、第一章においても第三章においても、つ

まり道德教育においても道德科においても、その目標は「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」ことにあるのである。

このことを、『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編』で、改正のされた目標部分の趣旨に関して、次のように指摘している。

「道德教育の目標と道德科の目標を、各々の役割と関連性を明確にするため、道德科の目標を『よりよく生きるための基盤となる道德性を養う』として、学校の教育活動全体を通じて行う道德教育の目標と同一であることが分かりやすい表現にするとともに、従前、道德の時間の目標に定めていた『各教科等との密接な関連』や『計画的、発展的な指導による補充、深化、統合』は、『第3指導計画の作成と内容の取扱い』に整理した上で、表現を改めた。また、道德的価値について自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、多面的・多角的に考え、判断する能力、道德的心情、道德的行為を行うための意欲や態度を育てるという趣旨を明確化するため、従前の『道德的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め』ることを、学習活動を具体化して『道德的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習』と改めた。さらに、これらを通じて、よりよく生きていくための資質・能力を培うという趣旨を明確化するため、従前の『道德的実践力を育成する』ことを、具体的に『道德的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる』と改めた。」

学習指導要領解説においても、道德科の目標と道德教育の目標とを同一の「よりよく生きるための基盤となる道德性を養う」とすることによって、道德教育と道德科「各々の役割と関連性を明確」にしようとしたことが明記されている。

ただし、学習指導要領では、中教審答申で強調されていた「道德に係る内面的な資質・能力である道德性」という道德性を「内面的な資質・能力」として捉えていこうとする表現はなされてはいない。「資質・能力」という用語は、学習指導要領本文ではなく学習指導要領解説において「よりよく生きていくための資質・能力」等として使用されているのである。

3 学習指導要領における授業方法の例示

「はじめに」でも取り上げたように、平成 27 (2015) 年 3 月に出された

「道德教育の抜本的改善・充実」では、『『考え・議論する』道德科への転換』が明示されている。

そのさい、従前の道德授業が「読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導」を行っていたり、「発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業」が多かったことから、今後は「問題解決的な学習や体験的な学習などを取り入れ、指導方法を工夫」するとしている。

こうした「問題解決的な学習や体験的な学習」といった授業方法の例示は、中教審答申においても確認することができる。

中教審答申では、「2 道德に係る教育課程の改善方策 (4)多様で効果的な道德教育の指導方法へと改善する」の部分を、次のようにまとめている。

- 「○『特別の教科 道德』（仮称）において、目標や指導のねらいに即し、児童生徒の発達の段階を踏まえた上で、対話や討論など言語活動を重視した指導、道德的習慣や道德的行為に関する指導や問題解決的な学習を重視した指導などを柔軟に取り入れることが重要であること。
- 『特別の教科 道德』（仮称）の授業における内容項目のより柔軟な扱い方を工夫することや、小学校と中学校の違いを踏まえた指導方法の工夫など、指導の効果を上げるための多様な取組を行う必要があること。
- 道德の指導計画が実質的なものとして機能するよう学習指導要領を改善するとともに、各学校の道德教育の重点を改めて見直した上で、学校全体として取組を改善する必要があること。
- 学校における指導体制の充実及び小・中学校の連携を一層図る必要があること。
- 授業公開、また、家庭や地域の人々も参加できる授業の工夫など、家庭や地域との連携の強化を図り、家庭や地域にも開かれた道德教育を進めることが重要であること。」

中教審答申の「2 道德に係る教育課程の改善方策 (4)多様で効果的な道德教育の指導方法へと改善する」のまとめの部分では、内容項目の重点化、道德教育の全体計画や道德科の年間指導計画、地域や家庭との連携の強化といった多様で効果的な指導方法の改善の一環として、授業方法を

例示しているのである。

その際、具体的な授業方法例としては、

- ・対話や討論など言語活動を重視した指導
- ・道徳的習慣や道徳的行為に関する指導
- ・問題解決的な学習を重視した指導

の3つを例示している。

この授業方法の例示についてより詳細に記しているのが、中教審答申の「2 道徳に係る教育課程の改善方策 (4)多様で効果的な道徳教育の指導方法へと改善する」の中の「①多様で効果的な指導方法の積極的な導入について」の部分においてである。

「道徳教育においては、児童生徒一人一人がしっかりと課題に向き合い、教員や他の児童生徒との対話や討論なども行いつつ、内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセスが極めて重要である。また、特に社会を形成する一員としての主体的な生き方に関わることなどについては、実際に現場での体験活動を行うなど、行動を通して実感をもって学ぶことも重要である。このことを踏まえ、『特別の教科 道徳』（仮称）においても、そのねらいの達成に向け、言語活動や多様な表現活動等を通じて、また、実際の経験や体験も生かしながら、児童生徒に考えさせる授業を重視する必要がある。互いの存在を認め尊重し、意見を交流し合う経験は、児童生徒の自尊感情や自己への肯定感を高める上でも有効と考えられる。

—（中略・引用者）—

また、指導のねらいに即し、適切と考えられる場合には、『特別の教科 道徳』（仮称）において、道徳的習慣や道徳的行為に関する指導、問題解決的な学習や体験的な学習、役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習などの指導を、発達の段階を踏まえつつ取り入れることも重要である。その際には、単に活動を行って終わるのでなく、児童生徒が活動を通じて学んだことを振り返り、その意義などについて考えることにより、道徳的価値の自覚を深め、様々な課題を主体的に解決するための資質・能力の育成に資することとなるよう十分に留意する必要がある。

情報モラル、生命倫理など現代社会を生きる上での課題を扱う場合にも、問題解決的な学習を行ったり討論を深めたりするなど指導方法を工夫していくことが求められる。」

中教審答申からは、対話や討論を通じて「内省し、熟慮し、自らの考えを深めていくプロセス」が重要であるがゆえに、「言語活動や多様な表現活動等を通じて」「実際の経験や体験も生かしながら」「児童生徒に考えさせる授業」を行っていくことが、道徳科における授業の基本的な前提であると捉えることができる。

こうした道徳科の授業方法の例として示されているのが、

- a) 道徳的習慣や道徳的行為に関する指導
- b) 問題解決的な学習や体験的な学習
- c) 役割演技やコミュニケーションに係る具体的な動作や所作の在り方等に関する学習

である。

ただし、a) から c) については、「指導のねらいに即し、適切と考えられる場合には」という条件が付されている。このことは、道徳科の授業すべてを a) から c) の授業方法で行わねばならないということを示しているのではない、と理解することができる。

さらに、a) から c) の指導や学習を行う場合にも、「単に活動を行って終わるのでなく、児童生徒が活動を通じて学んだことを振り返り、その意義などについて考える」として、「単に活動を行って終わる」ことを戒めている。つまり、単に活動のみで終わるのではなく、活動を通じて学習した内容に関しても、教師は責任を持たねばならないことを示唆しているのである。こうした「単に活動を行って終わる」授業に対する批判は、筆者にはよく理解することができる。というのも、授業参観のさい、類似した場面に出会うことがあるからである。

道徳授業の方法としての「問題解決的な学習や体験的な学習」に対する、いわば「歯止め」といえる規定は、改正された学習指導要領の中においても見出すことができる。改正された中学校学習指導要領では、「指導方法の工夫」として以下の記述がある。

「生徒の発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること。その際、それらの活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにすること。また、特別活動等における多様な実践活動や体験活動も道徳科の授業に生かすようにすること。」

改正された学習指導要領においても、「問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習」を行う場合には、「指導のねらいに即」とともに、「活動を通じて学んだ内容の意義などについて考えることができるようにする」ようにすること——つまり「単に活動を行って終わる」授業とならないようにすること——、という2点が「歯止め」として条件付けられているのである。

4 「考え・議論する」ことを促す「二つの意見」を用いた道徳授業

3で述べたように、新しい道徳科の授業においては、『「考え・議論する」道徳科への転換』が求められている。こうした流れの中で、具体的な授業方法として「問題解決的な学習や体験的な学習」が例示されているが、こうした授業を導入する場合においては「指導のねらい」に即するとともに、「単に活動を行って終わる」授業とならないように留意する必要がある。

では、なぜ、「考え・議論する」道徳科へ転換する必要があるのだろうか。

その答えは、2で述べた、道徳性を資質・能力として捉えているという点にある。すなわち、道徳教育及び道徳科の共通の目標である「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」という場合の「道徳性」は、「内面的な資質・能力」として捉えられているということである。

道徳科の授業において、「考え・議論する」ことが重視されるのは、最終的には「内面的な資質・能力」を育成することに結びついているのである。

このことを、3においても引用した中教審答申では、「問題解決的な学習や体験的な学習」等の例示した授業方法の行う際には、「単に活動を行って終わるのでなく——（中略）——、道徳的価値の自覚を深め、様々な課題を主体的に解決するための資質・能力の育成に資することとなるよう十分に留意する必要がある。」として、「考え・議論する」道徳授業が「資質・能力」の育成に資する必要性について記述している。

さらに、『中学校学習指導要領解説 道徳科編』では、「考え・議論する」道徳授業の一形態である「問題解決的な学習や体験的な学習」が「資質・能力」の育成に関わるものであることを、次のように説明している。

「実際の生活においては、複数の道徳的諸価値が対立し、葛藤が生じる場面が数多く存在する。その際、一つの答えのみが存在するのではなく、生徒は時と場合、場所などに応じて、複数の道徳的諸価値の中からどの価値を優先するかを判断を迫られることになる。こうした

問題や課題について、多面的・多角的に考察し、主体的に判断し、よりよく生きていくための資質・能力を養うことが大切である。このためには、問題解決的な学習が重要である。

豊かな体験は、生徒の内面に根ざした道徳性を養うことに資するものである。これらの体験活動を通して生徒が気付く様々な道徳的価値は、それらがもつ意味や大切さなどについて深く考える道徳科の指導を通して、内面的資質・能力である道徳性としてより確かに定着する。道徳科の指導においては、職場体験活動やボランティア活動、自然体験活動などの体験活動を生かし、体験を通して感じたことや考えたことをもとに対話を深めるなど、心に響く多様な指導の工夫に努めることが大切である。」

授業方法例として例示されている「問題解決的な学習や体験的な学習」等の目的は、「よりよく生きていくための資質・能力」を育成することにある。

こうした、「資質・能力」を重視するという考え方の源流の一つに、OECDの打ち出したキー・コンピテンシーやPISAリテラシーを挙げることができる。⁽⁶⁾ OECDのキー・コンピテンシーとは、相互に関わりあう、以下の3つのカテゴリから成り立つものである。

カテゴリ 1：相互作用的に道具を用いる

- 1-A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 (ability)
- 1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力
- 1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力

カテゴリ 2：異質なグループにおいて、相互にかかわりあう (interacting)

- 2-A 他者とよい関係をつくる能力
- 2-B 協同する能力
- 2-C 葛藤 (conflicts) を調整し、解決する能力

カテゴリ 3：自律的に行動する

- 3-A 大きな展望 (big picture) の中で行動する能力
- 3-B ライフ・プランや個人的なプロジェクトを設計し、実行する能力
- 3-C 権利、利害、限界、ニーズを主張する能力

PISAの2012年調査では問題解決能力が、2015年調査では協働的（協動的）問題解決能力調査項目に加わっているものの、2000年以降行っ

ている調査では読解リテラシー（reading literacy）、数学的リテラシー（mathematical literacy）、科学的リテラシー（scientific literacy）に関する調査を行っている。こうした PISA リテラシーは、キー・コンピテンシーの中のカテゴリー 1 の 1-A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」、及び 1-B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」を、調査可能な「能力」として具体化したものである。つまり、PISA リテラシーは、キー・コンピテンシーの一部を具現化したものなのである。

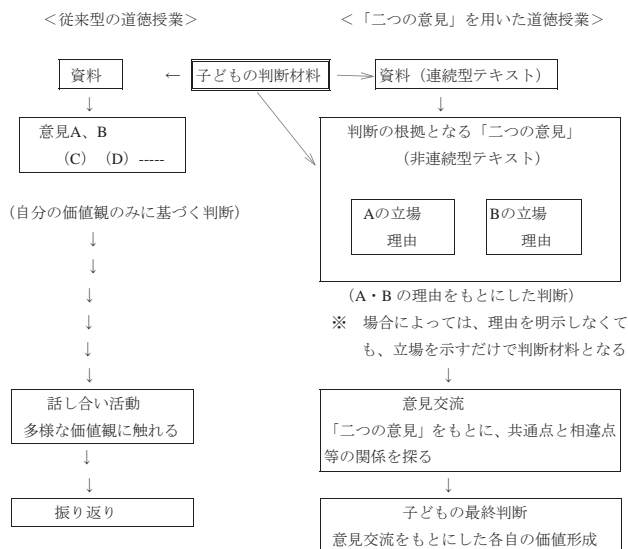
こうした PISA リテラシーを育むための道徳授業の在り方を模索するため、筆者は平成 23（2011）年度から中越道徳教育研究会とともに共同研究に取り組んできた。そうした中、PISA の読解リテラシーを育成するための一つの方法として、「二つの意見」を用いた道徳授業を提案してきた。

「二つの意見」を用いた道徳授業の基本的なパターンを示す。

- [a] 資料を提示する（資料を読み込む）。
- [b] （教師があらかじめ用意した、道徳的価値を含む）二つの意見を提示する。
- [c] 相違点や共通点など、二つの意見の関係を考える。
- [d] 自分の考えをまとめる。

この「二つの意見」を用いた道徳授業の流れと、従来型の道徳授業の流れとを対比したものを図 1 で示しておく。

図 1 従来型の道徳授業との相違点



道徳授業で使用する資料（教科化に伴い今後は「教材」とすべきであろうが、ここでは従前からの呼称である「資料」としておく）は、物語的な連続型テキストが多い。

「二つの意見」を用いた道徳授業では、教師の自作資料等の特別な資料を用意するわけではなく、従来からの読み物資料をそのまま使用することができる。

「二つの意見」を用いた道徳授業でも、まずは資料を読み込むなどの状況確認を行うことになる。ただし、これまでの実践からすると、この状況確認に要する時間は、授業者によって異なっている。これは、クラスの実態とも絡むことであろうが、資料の分量や子どもの資料を読み取る力、教師の普段の授業スタイルにも関わってくるからである。つまり、一読後に簡単にストーリーを確認する場合もあれば、状況を丁寧に確認する場合もある。あるいは、一読後、すぐに「二つの意見」を提示する場合もある。

その後、「二つの意見」を提示することになる。

共同研究グループで平成 27 年度までの授業実践で行ってきた、「二つの意見」の例を示しておく。

【「手品師」の例】

太郎さんの意見

ぼくは、男の子の所に行ってよかったと思います。

理由は、次の 2 つです。

【理由】

- ① 大劇場のステージに立つチャンスは、きっとまた来ると思うから。
- ② 「明日も来る」と、男の子と約束したから。

花子さんの意見

わたしは、大劇場に行った方がよかったと思います。

理由は、次の 2 つです。

【理由】

- ① 大劇場のステージに立つチャンスは、もう二度とないかも知れないから。
- ② 後で謝って説明すれば、きっと男の子はゆるしてくれと思うから。

【「泣いた赤おに」の例】

「太ろうさん」と「花子さん」どちらのいけんにさんせいですか

太ろうさんの意見

ぼくは、赤おにはうれしくてないたんだと思います

【わけ】

- ① 自分のためにわるものになってくれたから
- ② イツマデモ キミノトモダチと書いてくれたから

花子さんの意見

わたしは、赤おにはかなしくてないたんだと思います。

【わけ】

- ① 自分のためにわるものになってくれたから
- ② 自分のために青おにがいなくなってしまったから

【「はしの上のおおかみ」の例】

- ◎ おおかみは、どうして「前よりずっといい気持ち」になったのでしょうか。

＜太ろうさんのいけん＞

うさぎさんがよろこんでくれたとおもったから。

＜花子さんのいけん＞

前とはちがう自分になれた気がしたから。

こうした「二つの意見」は、授業のねらいに即して、教師があらかじめ用意した道徳的価値を含むものである。

従来型の道徳授業であれば、「主人公がこのように考えたのはどうしてでしょう」等の教師の発問のあと、子どもの意見を練り上げていくことになる。しかしながら、この練り上げるまでの過程には多くの時間を要していた。場合によっては、子どもの発表のみで授業が終わったり、意見の違いが明確になったところで授業が終わったりしていたのではなかろうか。

これに対し、「二つの意見」を用いた道徳授業では、「二つの意見」を提示した瞬間から議論を焦点化することが可能となる。子どもからすれば、従来型の授業では教師の発問に対する答えを資料からゼロベースで考えていかねばならないこととなる。一方、「二つの意見」を用いた道徳授業では、教師の発問に対する答えは、資料に加えて手がかりとして「二つの意見」を参考とすることが可能となる。「二つの意見」は、書くことや考えることが苦手な子どもからすれば、手本となりうるものであり、考えるための視点となり得るのである。

なお、提示する「二つの意見」には、理由を示す場合が多いけれども、

場合によっては、立場のみを示す場合もある。これは、心情面に関わって「二つの意見」を用いる場合には、根拠となる理由を明示しなくても、意見そのものが子どもにとっては考えるための視点として作用していると考えることができるからである。

授業展開としては、発表の後、意見交流（話し合い）となされていく。

このとき、重要なことは、「二つの意見」の関係を考えていくことにある。つまり、「二つの意見」の相違点や共通点に焦点化した話し合いが展開されていくことになる。共通点については、「今日話し合ったことに題をつけるとしたら何か」「今日の授業のテーマは何か」等の発問としてなされる場合もある。

授業の終末は、子どもの最終判断の場面である。「手品師」の場合を例に取るならば「もし、あなたが『手品師』だったら、どうしますか。理由も書きましょう。」というように、意見交流をもとにした各自の価値形成を行うことになる。

5 「二つの意見」を用いた道徳授業の特徴

平成 27 年 11 月の段階で、今までの授業実践をもとに共同研究グループでは「二つの意見」を用いた道徳授業の特徴について分析を試みた。

研究会議で話し合われたものを列記しておく。

- 1) 子どもの発言が言い放しとならず、新採用の教員でも授業が成立する。
- 2) 「二つの意見」が議論のきっかけとなっている。

授業展開の方法にもよるが、すぐに議論に入っていくことができる。いうなれば、話し合いのスタートラインが、従来型の授業の話し合いの中盤からのスタートできるイメージである。

また、子どもの姿をみても、すぐに考え始めている様子が見て取れる。これは、何を考えればいいのか、子どもがわかっているからではないか。事実、子どもからの発言として「この授業だと、頭がスッキリする」という発言があった。

- 3) 話し合いが焦点化でき、拡散しない。
- 4) 異なる意見に触れることが可能となる。

このことは、少人数のクラスでの話し合いの質を保証できることにもつながる。また、一方のみしか出てこないクラスでも、異なる意見に触れることを保証する。さらに、ものの見方として、必ず複数の見方があることを示すことができる。これは、特定の考えに偏らずに、

多面的・多角的に考えることにつながる。

- 5) 自分の考えが持てない子にとって、考える手がかりがあることになる。

これは、「授業のユニバーサルデザイン化」へも対応している。

- 6) 全員を話し合いの土俵にのせやすい。

全員が同じ土俵にのって選択するため、全員が参加できる。

- 7) 選択肢をあらかじめ示しているため、結論を方向付けることができるけれども、教師が強引に結論づけるという教師主導型となりにくい。

教師からすれば、論点が限定されているため、話し合いを組織化する方向性が見えていることになる。仮に、どちらか一方のみの意見に偏った場合、教師が絶句してしまうことは起こりにくく、教師が切り返していく根拠とすることができる。

- 8) 討論やディベートのように、相手を論破することのみに終始するような「つぶしあい」とならない。

子どもの様子を見ると、議論の最中も冷静であり、激しくはならない。これは、あくまでも「Aさん、Bさん」「太郎さん、花子さん」の意見に関してというバイアスがかかっているからではないか。(実際、子どもたちの中には、自分が出した意見を批判されることに抵抗感のある子どもも存在する)

- 9) 「二つの意見」は行動面を問うだけではなく、心情面を問う資料にも対応可能である。

例えば、涙の意味や「いい気持ち」の内実を問うことができる。

- 10) 提示した「二つの意見」を超えるものを子どもから出しやすい。

提示する理由は二つ程度であり、子どもから出てくる発言のすべてではない。この二つは子どもから出やすいものであったり、教師が考えてほしいものであったりする場合や、あえて共通するような事項を示したりする場合もある。

- 11) 「意見」は「二つ」を提示することに意味がある。

「二つの意見」を提示することで対比が生まれる。対比することによって思考が生起する。「三つ」ならば相対化されてしまい、「一つ」では絶対化される。

また、この「二つ」は賛成か反対かと A or Not A というものにとどまらず、A か B かというものである。

- 12) 資料を丸ごと提示できる。資料を細切れにするのではなく、一括して提示することによって、資料そのものを子どもに批評させること

が可能となる。

自分の考えの手がかりを資料から探すだけにとどまらず、手がかりになる資料を求める子どもが出てくる可能性がある。

- 13) 最終的には自分の意見を作るが、そこには A、B の視点が入ってくる。

だからこそ、子どもの論理的思考を促すことにつながる。

- 14) 「二つの意見」を用いた道徳授業は万能ではない。

すべての道徳授業を「二つの意見」を用いた道徳授業で行えるとは考えてはいない。一学期に数回程度、読み物資料を中心としたものを想定している。

研究会議では、「二つの意見」を用いた道徳授業が「考え・議論する」ことを促していることが確認された。

研究会議では、また、「周囲から、どうやって『二つの意見』を作るのか、よく聞かれる」ということが話題に上がった。

そうした疑問に答えるため、平成 27 年度からは、「二つの意見」をどう作るのかに関するワークショップを開催している。平成 27 年 11 月末までの段階で 2 回開催したが、そこで得られた知見を列挙しておく。

- a) 「二つの意見」を考えることは、その授業のねらいに関わる中心的な価値を考えることにつながる。
- b) 「二つの意見」を考えることは、子どもたちに考えさせたい、議論させたい道徳的な価値に直結している。
- c) したがって、中心となる発問と予想される子どもの反応をもとに、授業全体を構想することにつながる。
- d) 具体的な作成手法としては、ベン図をもとに考えてみるとわかりやすいようである。つまり、ベン図をもとに共通点と相違点を考えてみると「二つの意見」を構想しやすい。

ワークショップを積み重ねる中で、「二つの意見」の作成方法を検証するとともに、「この資料で、この『二つの意見』を」というものを集積していきたいと考えている。これは、今後の課題でもある。

【註】

- (1) 「道徳教育の抜本的改善・充実」、2015 年、文部科学省。
http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_jicsFiles/afield-file/2015/03/27/1282846_9.pdf (2015 年 11 月 29 日確認)
- (2) 中野啓明「PISA 型道徳授業の構想」『敬和学園大学研究紀要』第 22 号、2013 年、

193-208 ページ。

- (3) 中野啓明「PISA 型道徳授業の構想」『敬和学園大学研究紀要』第 22 号、2015 年、115-130 ページ。
- (4) 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）」、2014 年、文部科学省。
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf (2015 年 11 月 29 日確認)
- (5) 中野啓明、2015、119-120 ページ参照。
- (6) OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005, pp.10-15. ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006 年、210-218 ページ参照。なお、中野（2015）及び中野啓明「陶冶概念とその展開」中野啓明・佐藤朗子編著『教育・保育の基礎理論—生涯発達の視点から—』考古堂、2012 年、9-10 ページも参照願いたい。

（謝辞）本研究は、JPPS 科研費 26381288 の助成を受けたものです。